



Historisation de la didactique de l'histoire : démarches de pensée historienne et apprentissage de l'histoire

Didier Cariou

► To cite this version:

Didier Cariou. Historisation de la didactique de l'histoire : démarches de pensée historienne et apprentissage de l'histoire. De Boeck. Les didactiques en question(s). Etat des lieux et perspectives pour la recherche en formation, De Boeck, pp.69-78, 2012. hal-01020791

HAL Id: hal-01020791

<https://hal.science/hal-01020791>

Submitted on 8 Jul 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Article paru dans : Marie-Laure Elalouf, Aline Robert, Anissa Belhadjin & Marie-France Bishop (s.d.) (2012). *Les didactiques en question(s). Etat des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck, p. 69-78.

Didier CARIOU, maître de conférences en didactique de l'histoire à IUFM de Bretagne (école interne de l'UBO), CREAD EA 3678

Courriel : didier.cariou@bretagne.iufm.fr

Historisation de la didactique de l'histoire. Les démarches de pensée historienne et l'apprentissage de l'histoire

Mots-clés : didactique de l'histoire, mémoire sociale, représentations sociales, modèle d'apprentissage, pratiques langagières

En didactique de l'histoire, le modèle de compréhension de l'activité des élèves et des situations d'enseignement / apprentissage emprunte à différents champs des sciences sociales. Si la fonction de l'histoire scolaire consiste à transmettre les énoncés élaborés par les historiens, elle construit surtout la *conscience historique* (Koselleck, 1990) des élèves, qui permet de se penser dans l'histoire et de penser l'histoire à des fins d'appropriation du savoir historique. Il existe un consensus dans la communauté des didacticiens de l'histoire pour considérer que l'apprentissage de l'histoire suppose une entrée par les modes de pensée historienne (Moniot, 1993). Ses liens étroits unissent l'histoire enseignée, la didactique de l'histoire, la science historique et son épistémologie qui ont en commun d'entretenir des relations complexes à la mémoire sociale. C'est pourquoi l'analyse des situations d'apprentissage de l'histoire scolaire suppose la mobilisation, par un bricolage non stabilisé, de modèles d'intelligibilité qui mettent en lumière les dimensions sociales de cet apprentissage.

Les références de l'histoire scolaire

L'histoire scolaire en France se trouve à la croisée de diverses références (Moniot, 2001). La principale est l'histoire des historiens qui produisent les savoirs transmis ensuite dans les classes d'histoire en les scolarisant pour les mettre à la portée des élèves. Depuis une vingtaine d'années, les programmes scolaires intègrent les avancées historiographiques, telles la réflexion historique sur le totalitarisme, la « brutalisation » et la culture de guerre pour la Première Guerre mondiale, ou encore les diverses mémoires de la Seconde Guerre mondiale.

En outre, l'historiographie nous renseigne sur les conditions de production par les historiens des savoirs transmis dans les classes d'histoire. La connaissance de ce processus permet de construire des séquences d'apprentissage en classe et d'envisager les voies par lesquelles les élèves pourront à leur tour appréhender ces savoirs.

Mais l'histoire scolaire est surtout partie prenante du monde social. Lors de son institutionnalisation dans le courant du XIX^e siècle, elle présentait à tous les petits Français une histoire commune consensuelle et largement imaginée afin de produire du lien social et civique (Hery, 1999). Ce « récit national » devait installer la République dans le cœur et l'esprit de tous les futurs citoyens pour surmonter les divisions politiques, sociales et religieuses occasionnées par la période révolutionnaire, afin d'assimiler cet épisode fondateur de la société française moderne (Prost, 1996). Ce passé commun est toujours sensé donner du sens au « vivre ensemble » dans la République : puisque nous partageons une histoire commune, alors nous pouvons vivre ensemble. Aujourd'hui encore, tous les programmes d'histoire, du Cycle 3 à la classe de Terminale, insistent sur cette dimension civique qui informe une *mémoire sociale* (Halbwachs, 1950). Mais l'histoire scolaire comme l'histoire savante s'appuient en même temps sur cette mémoire sociale : l'histoire pose au passé les questions qui se posent au présent dans la société. Interpelés par les enjeux mémoriels de l'esclavage, de la Shoah, de la Guerre d'Algérie et de la colonisation, les historiens développent la recherche sur ces diverses questions qui alimentent l'enseignement des « questions socialement vives » dans les programmes de l'histoire scolaire. Marc Bloch (1949) rappelait en outre que l'intelligibilité des hommes du passé supposait une mobilisation de nos compétences d'intelligibilité du monde social présent : l'historien comprend les hommes du passé comme il comprend les autres dans son expérience sociale présente (Prost, 1996). De même, les élèves sont supposés mettre en œuvre leurs compétences sociales pour comprendre les hommes du passé, leurs intentions et leurs agissements.

L'ambivalence de la référence, pour l'histoire scolaire comme pour l'histoire savante, fonde un double questionnement fort en didactique de l'histoire, celui de la continuité entre l'histoire savante et l'histoire enseignée et celui de la place de la mémoire sociale dans l'intelligibilité des situations d'enseignement / apprentissage.

Quelle transposition didactique dans l'enseignement de l'histoire ?

Le lien entre la science historique et l'histoire enseignée conduit à rejeter toute idée de rupture entre la pensée scientifique et la pensée sociale, entre la pensée historienne savante et la pensée scolaire. Cette continuité pose elle-même un certain nombre de questions.

Ce lien tient à la nature du raisonnement historique dont on sait qu'il relève du raisonnement naturel et qu'il mobilise la mémoire sociale des individus (Passeron 2006). On suppose alors une continuité entre le raisonnement expert des historiens et le raisonnement profane que les élèves mobilisent à leur niveau (Lautier, 2001). La différence entre les uns et les autres tient au niveau de maîtrise de la méthode historique et aux finalités de son exercice car ne s'agit jamais de faire des élèves des « petits historiens ». Les démarches de pensée mobilisées par les élèves, quand ces derniers sont réellement placés en situation d'apprentissage, nous sont connues par l'épistémologie de l'histoire et des sciences sociales. Il s'agit de la périodisation, de la conceptualisation qui opère par comparaison et par typologie, selon la logique du raisonnement naturel, et de l'explication historique qui articule la compréhension au sens de Dilthey à l'explication compréhensive de Max Weber et à l'explication nomologique (Ricoeur, 1983).

Pour envisager la nature de cette continuité, les didacticiens de l'histoire se situent entre le modèle de la « transposition didactique » de Michel Verret et Yves Chevallard et celui de la « discipline scolaire » d'André Chervel. Ils penchent plutôt vers le second modèle pour analyser des situations habituelles d'enseignement, du côté des enseignants. Ce dernier envisage une certaine autonomie du savoir historique scolaire considéré comme une « vulgate » consensuelle et éloignée du savoir scientifique (Tutiaux-Guillon, 2001). Mais il semble moins efficace si l'on se préoccupe des situations d'apprentissage, du côté des élèves. Dans ce cas, les chercheurs bricolent avec des modèles empruntés aux autres didactiques et aux sciences sociales, si bien que la didactique de l'histoire semble être un champ encore bien peu structuré (Gérin-Grataloup et Tutiaux-Guillon, 2001 ; Allieu-Mary et Lautier, 2008).

Les recherches empiriques en didactique de l'histoire étudient des situations d'apprentissage organisées selon un modèle constructiviste de « mise en activité » des élèves à partir de documents d'histoire qui, si l'on met de côté toutes les dérives auxquelles il donne également lieu, favoriserait davantage l'apprentissage. On sait en effet que les situations classiques d'enseignement / apprentissage de l'histoire selon le modèle du cours magistral dialogué donnent peu à voir sur un apprentissage effectif des élèves. Les recherches sur les situations habituelles de classe mettent en évidence une organisation de la séance selon une succession de « boucles didactiques » : question du professeur / réponses des élèves / évaluation de la réponse / formalisation par le professeur / apport de compléments. Le modèle est caractérisé par une « faible intensité » de l'activité des élèves qui renforce un régime de vérité fondé sur l'adhésion des élèves à la parole du maître (Audigier *et alii*, 1996). Ces situations relèvent d'avantage d'une logique de communication que d'une logique

d'apprentissage. C'est d'ailleurs pour cette raison que, dès la fin du XIXe siècle, les instructions officielles incitaient les enseignants d'histoire à parler moins en classe et à faire travailler davantage les élèves sur des documents (Héry, 1999).

Un modèle d'apprentissage de l'histoire

Même en l'absence d'un paradigme dominant, il existe un consensus autour du « modèle intermédiaire d'apprentissage de l'histoire » construit par Nicole Lautier (1997) dans le cadre de la psychologie sociale et de la théorie des représentations sociales de S. Moscovici (1976). Ce modèle, fondé sur la continuité des démarches de pensée historique et du raisonnement naturel, établit que les élèves, placés en situation de construction du savoir, transforment dans un premier temps le savoir historique en un savoir du sens commun. Ils lui donnent du sens en l'intégrant à leur univers de pensée habituel par un rapprochement avec des savoirs déjà-là : des savoirs scolaires assimilés, une psychologie et une sociologie naïves sur le comportement habituel des hommes en sociétés, des représentations sociales. Suivant la tendance du raisonnement naturel à comparer sans cesse pour comprendre une situation nouvelle à l'aune d'une situation déjà vécue ou déjà connue, ce rapprochement peut s'opérer par le moyen de raisonnements par analogie (Cariou, 2004). Les rapprochements spontanés sont souvent anachroniques ou abusifs : en raison des modalités de son exercice du pouvoir, Louis XIV est parfois assimilé à Hitler. Les concepts historiques sont construits par ces rapprochements qui produisent des typologies car la conceptualisation en histoire n'opère ni par induction ni par déduction mais par « généralisation successives » : les caractéristiques communes à des faits analogues ou regroupés dans une même typologie constituent les propriétés du concept qui les subsume (Prost, 1996). Les concepts historiques sont des « concepts empiriques » et des « semi noms propres » qui résument l'observation de différents faits analogues (Passeron 2006). A la différence des concepts scientifiques, ils doivent être contextualisés et longuement déployés pour être compréhensibles.

Le modèle d'apprentissage de Serge Moscovici permet d'analyser finement les modalités de transformation du savoir historique en un savoir du sens, dans les productions écrites des élèves. Il s'agit des processus d'*objectivation* - pris au sens de « réification » - des représentations sociales par lesquels les profanes se représentent les concepts en rendant concret l'abstrait, en associant une image à un concept, une chose à un mot, etc. (Moscovici, 1976 ; Moscovici et Hewstone, 1984). Par exemple, la *personnification* associe une théorie ou un savoir à un individu symbolique qui lui donne une existence concrète : Louis XIV incarne la monarchie absolue. La personnification est un procédé d'écriture courant des historiens et

Braudel considérait fréquemment à la Méditerranée ou à la France comme des personnages collectifs (Carrard, 1998). La *figuration* pour sa part substitue des images aux concepts et transforme la pensée abstraite en pensée figurative : Braudel usait de la métaphore géologique de la sédimentation pour caractériser l'histoire de France (Carrard, 1998). La figuration complète la personnification car elle permet de se figurer les intentions des personnages.

Dans le second temps de ce modèle d'apprentissage, bénéficiant de l'étayage du professeur, les élèves sont invités à retravailler ces rapprochements afin de transformer cette pensée sociale en un savoir scolaire légitime et recevable. Ils sont conduits à mobiliser les procédés d'historisation et de mise à distance du sens commun connus par l'épistémologie de l'histoire : la critique des sources, le contrôle du raisonnement comparatif, l'élaboration d'entités historiques, la périodisation pour construire le temps historique (Lautier, 2001). La périodisation est indiquée par les connecteurs temporels qui scandent le schéma narratif et par la caractérisation des phases de l'action ou des périodes historiques envisagées. D'autre part, par le contrôle de l'analogie, l'origine religieuse du pouvoir de Louis XIV conduit plutôt à un rapprochement avec le pharaon égyptien ou avec l'empereur romain chrétien. En outre, la mise à distance de la pensée sociale par ces procédés d'historisation ne substitue jamais la pensée historienne à la pensée du sens commun. Cette dernière reste toujours présente, mais dûment contrôlée.

A partir d'une méthodologie et de présupposés théoriques forts différents, M. Deleplace (2006) parvient à un constat équivalent. Par une analyse longitudinale, il étudie la définition des concepts de révolution et d'Etat dans les productions écrites d'élèves de classe de Cinquième, de Troisième, de Seconde et de Première. Il apparaît que la Révolution est assimilée par les élèves de Cinquième à la guerre puis à la guerre civile. Elle devient changement brutal en classe de Seconde, puis elle affecte les domaines politiques, techniques et économiques, après l'étude de la révolution industrielle en classe de Première. Au cours de leur scolarité, les élèves construisent un sens historique scolaire à partir du sens commun.

Prenons à titre d'exemple des extraits des écrits d'une élève de classe de Seconde à l'occasion de la séquence sur « La remise en cause de la monarchie absolue ». Ces deux extraits appartiennent à deux moments successifs du déroulement de la séquence. Le premier extrait donne à voir les processus de personnification (le roi pour la monarchie absolue, le roi et le parlement pour le régime anglais) et surtout le processus de figuration destiné à penser très naïvement la séparation des pouvoirs dans la dernière ligne :

« Dans la monarchie absolue, tous les pouvoirs sont au roi, et dans le régime anglais, tous les pouvoirs n'appartiennent pas au roi : le pouvoir législatif appartient au parlement, le pouvoir exécutif et judiciaire appartiennent au roi, mais il est contrôlé, dont il ne peut pas faire ce qu'il veut ».

Le second extrait, réalisé durant la séance suivante, montre un autre processus de contrôle de ces deux processus :

« Et pour eux [les philosophes des Lumières] une même personne ne doit pas posséder tous les pouvoirs. Ils doivent être attribués à plusieurs personnes : c'est la séparation des pouvoirs qu'ils veulent. Le roi aurait le pouvoir exécutif et judiciaire (mais il serait contrôlé) et le parlement aurait le pouvoir législatif ».

Cet extrait signale un contrôle de la pensée du sens commun puisque l'affirmation naïve qui clôt le premier extrait a disparu. Les parenthèses constituent également un indice textuel de la mise à distance. En revanche, un nouveau processus de figuration apparaît, celui du dénombrement qui conduit à penser la séparation des pouvoirs par l'opposition entre « *une même personne* » et « *plusieurs personnes* ». Le concept est alors désigné pertinemment puisque, à ce moment-là, apparaît l'expression « séparation des pouvoirs » qui constituait l'objet de l'apprentissage.

L'étude des niveaux de formulation des concepts signale les étapes de la formalisation du savoir du sens commun en un savoir historique conduisant à l'élaboration d'entités historiques. La précision croissante dans le sens des mots utilisés par les élèves aboutit finalement à la désignation pertinente. A titre d'exemple, cet extrait des écrits d'une élève à l'occasion de la séquence sur la remise en cause de la monarchie absolue en classe de Seconde est fondé sur un couple de « concepts antonymes » (Koselleck, 1979) opposant la monarchie de droit divin à la souveraineté nationale. Les expressions soulignées par nous l'évolution des niveaux de formulation des concepts et montrent que le processus d'écriture favorise une formalisation croissante du savoir historique :

« Dans la monarchie absolue de droit divin, le pouvoir du roi lui vient de Dieu et tout les pouvoirs lui appartiennent. C'est la monarchie. Or les opposants ne pensent pas que les pouvoirs du roi lui viennent de Dieu, selon eux, c'est le peuple qui doit élire le roi : c'est une démocratie qu'ils veulent (souveraineté de la nation) ».

Ces indices ne sont pas anodins car la « nomenclature » (Bloch, 1949) revêt en histoire une importance considérable. Dans le domaine de l'histoire scolaire, on n'admet jamais l'usage d'un mot pour un autre. Sur le plan didactique, on peut estimer inachevé un processus

de construction du savoir tant que les élèves n'ont pas désigné un concept par le terme historique adéquat. Cette préoccupation renvoie à la question méthodologique du choix des mots pour désigner une réalité historique passée. Quand l'historien utilise les mots du passé, il risque de ne pas être compris par son lecteur. Quand il utilise les mots d'aujourd'hui, il risque l'anachronisme en utilisant un terme inapproprié à la réalité du passé (Koselleck, 1979). Le choix d'un mot équivaut pour un historien à l'opération scientifique de la détermination du domaine de validité d'un concept. Comme elle enseigne les résultats de la science historique, l'histoire scolaire porte donc une attention particulière aux concepts qu'elle emploie et aux mots qui les désignent. Par exemple, à la suite de débats historiographiques, on n'étudie plus en classe le totalitarisme mais *les totalitarismes*, ni la révolution industrielle mais *l'industrialisation*.

Même s'il se réfère à des cadres théoriques sensiblement hétérogènes, ce modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire se rapproche de deux autres modèles élaborés par Vygotski (1934) et qui présentent une grande pertinence en didactique de l'histoire. Le premier est celui de la *zone de développement potentiel* que l'on aura reconnu dans la description des deux phases du modèle d'appropriation de l'histoire. Mais le modèle du double développement du *concept quotidien* et du *concept scientifique* est tout aussi pertinent en histoire. Pour Vygotski, un concept se présente sous deux faces complémentaires : le concept quotidien construit dans l'expérience personnelle de l'enfant, et le concept scientifique, formel, construit à l'école et renvoyant à une théorie. Le processus de conceptualisation opère par le développement dialectique de ces deux concepts. Le concept scientifique « germe vers le bas » et s'emplit du sens concret et figuré du concept quotidien. Ce dernier « germe vers le haut » car il est formalisé par le concept scientifique. Lorsque le développement de chaque concept recoupe le même plan, alors le concept est acquis par l'élève et, à ce moment-là, le mot pertinent surgit sous sa plume. Si nous reprenons les deux extraits sur la séparation des pouvoirs, il apparaît que, dans le premier extrait, le concept scientifique est présent par l'évocation du roi, du parlement et des trois pouvoirs. Le concept quotidien est présent dans la formulation finale naïve et inexacte (« *il ne peut pas faire ce qu'il veut* »). Dans le second extrait, le concept scientifique informe le concept quotidien et donne lieu à un processus de figuration plus pertinent (« *une même personne* » / « *plusieurs personnes* ») mais il s'emplit également de sens concret par ce processus de figuration qui conduit finalement à la désignation pertinente du concept de « séparation des pouvoirs ».

Cependant, l'étude des démarches de pensée de l'histoire trouve également à s'employer à travers d'autres modèles d'intelligibilité de l'activité des élèves : les pratiques langagières et les genres discursifs.

Modes de pensée et processus langagiers en classe d'histoire

En s'appuyant sur l'analyse de Vygotski concernant les rapports entre pensée et langage (Vygotski, 1934), il est possible de mobiliser la théorie des pratiques langagières pour avancer dans l'analyse et la compréhension des processus d'apprentissage de l'histoire. La théorie des pratiques langagières pense la dimension sociale du langage, du point de vue de la situation d'énonciation et de l'interprétation que l'élève en fait, mais aussi du fait que le langage est lui-même une construction sociale (Bautier, 2001). Si l'on considère que le langage est principe de catégorisation et de mise en ordre du monde, alors les pratiques langagières sont spécifiques à chaque domaine disciplinaire. Par exemple, il a pu être instauré dans des classes d'histoire une « communauté discursive historienne scolaire » mobilisant les outils langagiers de l'histoire pour penser des problèmes en histoire (Le Marec et Vézier, 2006 ; Le Marec *et alii*, 2009), selon ce qui a déjà été pratiqué en classe de sciences (Jaubert, 2007). Des élèves de Cours Moyen formulaient des savoirs explicatifs (Pourquoi les soldats ont-ils tenu durant la première Guerre mondiale ? Pourquoi les paysans acceptaient-ils de construire et d'entretenir le château du seigneur ?) à l'occasion de débats dans la classe et en lien avec les configurations historiographiques de production de ces savoirs.

La théorie des pratiques langagières articule les modes de pensée de l'histoire – la conceptualisation et l'explication – aux productions langagières. Elle fournit ainsi des outils de compréhension de l'apprentissage de l'histoire (Cariou, 2004). Voici, à titre d'exemple, deux extraits successifs d'une production écrite d'élève en classe de Seconde ayant fait l'objet d'une réécriture.

Premier extrait :

« Ceux qui pratiquent la religion sont appelés chrétiens. Les chrétiens sont monothéistes, ils croient en un seul dieu et en trois hommes : le père, le fils et le saint esprit. Le culte impérial sont des prières destinées aux empereurs morts qui sont devenus dieux pour qu'ils protègent l'Empire contre les barbares, les crises, etc.

*Les Romains veulent obliger les chrétiens à pratiquer le culte impérial **alors** que ceux-ci sont monothéistes. **Ce qui** provoque une guerre locale (voir l'incendie de Rome en 64). D'après les Romains, si les gens ne pratiquent plus le culte impérial, l'Empire n'est plus protégé, il est menacé.*

*Au IIe siècle, l'Empire romain est très grand et très puissant **donc** les chrétiens ne présentent plus une menace grave pour les Romains. Il n'y a que quelques persécutions locales comme les persécutions des chrétiens de Lyon en 177 ap. J.-C. (...) ».*

Second extrait (réécriture) :

*« Au début du Ier siècle, les romains pratiquaient le culte impérial qui consistait à vénérer les empereurs romains morts qui étaient devenus des dieux. Les romains les vénéraient **car** ils pensaient qu'en les vénérant ils protégeaient Rome. Mais les chrétiens ne pratiquaient pas le culte impérial **car** dans ceux-ci il fallait croire en plusieurs dieux, **car** les chrétiens étaient monothéistes.*

***Etant donné que** les chrétiens ne se laissaient pas faire et qu'en 64, Rome fut incendiée, les Romains pensèrent que **comme** les chrétiens n'avaient pas pratiqué le culte impérial **eh bien** les dieux romains étaient en colère et **donc** ils avaient décidé de ne plus protéger Rome. **Suite à** cet incendie, les premières persécutions des Romains contre les chrétiens commencèrent. Au IIe siècle, Rome est à son apogée et les romains se disent que tout va bien mais qu'il faut quand même que les chrétiens pratiquent le culte, **c'est pour ça que** les romains continuèrent mais elles sont seulement locales, **comme** en 177 où les chrétiens de Lyon sont persécutés (...) ».*

La théorie des pratiques langagières éclaire les différences et les glissements opérés entre ces deux versions. Certains indices révèlent la représentation de la situation d'écriture scolaire. En cohérence avec l'interprétation classique de la situation d'écriture en classe d'histoire, le premier extrait se présente comme une restitution de faits juxtaposés et d'éléments de définition mémorisés par l'élève (Audigier *et alii*, 1996). Dans le second extrait en revanche, les éléments de définition sont intégrés dans une explication de type nomologique (les chrétiens ne pouvaient pratiquer le culte impérial car ils étaient monothéistes) signalée par l'apparition des trois conjonctions « car ». Ce paragraphe correspond à l'argumentation attendue en classe d'histoire : les caractéristiques du concept de culte impérial, les faits et les exemples abordés durant la séquence justifient l'explication historique. Les connecteurs logiques articulent plusieurs segments explicatifs caractéristiques de l'explication historique. Celle-ci repose à la fois sur l'explication nomologique du premier paragraphe et sur la compréhension qui suppose la « réeffectuation » des intentions des hommes du passé marquée par la modalisation. Si la modalisation était déjà présente dans le premier extrait (« *d'après les Romains* »), elle ne servait qu'à restituer des informations. En revanche, dans le second texte, elle signale une entrée dans le processus de compréhension des hommes du passé (« *les Romains pensèrent que* », « *les Romains se disent que* »). Mobilisant les modes de pensée de l'histoire, l'élève s'est construit ici comme auteur et organisateur de son texte. Il est passé d'une utilisation du langage pour communiquer et

restituer un savoir extérieur, à un langage pour construire une explication et une argumentation (Bautier et Rochex, 1998).

Cette conception socio-historique du langage pour construire le savoir conduit également à un dernier modèle d'intelligibilité, celui des *genres discursifs* (Bakhtine, 1953). Ces constructions discursives stables, socialement élaborées et transmises, organisent et informent le fonctionnement des pratiques langagières en fonction du contexte d'énonciation et du vouloir-dire de l'auteur. On sait, depuis les travaux de Ricoeur (1983 / 1985), que le récit historique constitue le mode d'exposition privilégié du savoir historique. L'intrigue du récit, en tant que « synthèse de l'hétérogène », articule tout ensemble le contexte véridique de l'action, les personnages historiques, leurs mobiles, leurs intentions et l'explication que l'on peut en fournir, le déroulement chronologique de l'action réellement effectuée, qui constituent les caractéristiques du genre du récit historique. Dans la mesure où chaque être humain est capable de suivre un récit et de rendre compte de son expérience par un récit, les élèves entrent aisément dans ce genre discursif. La connaissance des caractéristiques du genre clarifie pour les élèves la situation d'énonciation (construire du savoir plutôt que le restituer) et la visée du texte à produire (raconter pour définir et expliquer). En se coulant dans les critères du genre, ils mobilisent des faits, des dates, des exemples, des personnages historiques, des concepts et des explications (Cariou, 2006). L'exemple cité précédemment le montre, puisque c'est un travail sur le genre du récit qui a organisé la réécriture du texte. L'inscription des productions écrites des élèves dans ce genre les conduit à mobiliser les pratiques langagières de la discipline pour écrire de l'histoire.

Modèles d'intelligibilité et différenciations scolaires

Les modèles d'intelligibilité cités ici permettent enfin de décrire les différenciations scolaires en classe d'histoire.

La représentation de la situation d'écriture scolaire produit une différenciation bien connue entre la production d'une *tâche* ou la réalisation d'une *activité* (Bautier et Rochex, 1997). En histoire, les élèves en échec considèrent qu'ils ont pour tâche de répondre littéralement à la consigne et de restituer un savoir mémorisé pour montrer qu'ils ont appris. Les élèves en réussite outrepassent la consigne pour montrer qu'ils ont compris ce qu'ils ont appris (Audigier *et alii*, 1996). En situation « normale » de classe – celle des classes témoins de nos expérimentations – les performances des élèves sont réduites. En revanche, la transformation du « milieu » par l'introduction explicite d'une variable dans le processus d'apprentissage de l'histoire des classes expérimentales (raisonnement par analogie ou récit

historique par exemple) conduit les élèves à des performances largement supérieures (Cariou, 2004, 2006).

Une recherche en cours semble pour le moment aller dans le sens d'une opacité du contrat didactique aux yeux des élèves en échec. Des données sont en cours de recueil dans des situations de classes fortement différenciées socialement et géographiquement, à différents niveaux scolaires (classes de CM2, Sixième, Cinquième, Seconde et Première) et sous la houlette d'enseignants aux caractéristiques distinctes. Les évaluations diagnostic indiquent des performances en accord avec le classement des élèves selon leurs résultats scolaires. En revanche, un travail explicite sur les caractéristiques du genre du récit historique contribue, dans tous les échantillons recueillis, à bouleverser ensuite la hiérarchie scolaire. Les élèves en échec réalisent des performances scolaires supérieures à celles des élèves aux résultats scolaires « moyens ». Dans l'attente d'une analyse plus fine des données, on émet l'hypothèse provisoire que les élèves sont en échec en classe d'histoire quand ils méconnaissent les attendus épistémologiques de la discipline.

On espère, par cette recherche, explorer le lien entre une pédagogie *explicite* - au sens de Basil Bernstein - mettant en œuvre les démarches de pensée historienne, l'enseignement d'un genre discursif s'appuyant sur les données de l'épistémologie de l'histoire et un enseignement « efficace ».

Au total, la référence à la science historique et à l'épistémologie de la discipline tient lieu de paradigme à la didactique de l'histoire actuellement et elle donne du sens au bricolage qui préside encore à l'intelligibilité des situations d'apprentissage de l'histoire.

Mais ce bricolage naturalise des modèles issus d'autres didactiques disciplinaires et signale également un lien très fort avec ces dernières. L'examen de ce lien nous semble impératif aux didacticiens qui enseignent souvent dans les masters formant les futurs professeurs des écoles. Leurs étudiants restent encore très souvent seuls et démunis face à la diversité des didactiques qui leurs sont présentées sans réel effort de comparatisme, malgré les travaux déjà engagés en ce sens.